

**LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA**

**2019/2020 ikasturtea**

**HEZKUNTZA AUTONOMO ZAPATISTA,  
ASKATASUNERAKO BIDEA?**

**Hezkuntza autonomo zapatistaren oinarri pedagogikoen analisia  
ikuspegi dekolonial eta libertariorik**

**Egilea:** Peio Molinuevo Martin

**Zuzendaria:** Mikel Varela Pequeño

**Zuzendarikidea:** Bakarne Altonaga Begoña

**Leioan, 2020ko otsailaren 12an**



## AURKIBIDEA

|  |    |
|--|----|
| Sarrera eta justifikazioa .....                      | 4  |
| 1. Helburuak .....                                   | 5  |
| 2. Marko teorikoa .....                              | 6  |
| 2.1. EZLNren aurerkariak eta sorrera .....           | 6  |
| 2.2. Zapatisten antolakuntza eredua .....            | 9  |
| 2.3. Hezkuntza autonomo zapatistaren oinarriak ..... | 11 |
| 3. Marko metodologikoa .....                         | 14 |
| 4. Lanaren garapena: analisi pedagogikoa .....       | 16 |
| 4.4. Analisia pedagogia dekolonialetik .....         | 16 |
| 4.5. Analisia pedagogia libertariorik .....          | 20 |
| 5. Ondorioak .....                                   | 25 |
| 6. Bibliografia .....                                | 27 |

## HEZKUNTZA AUTONOMO ZAPATISTA, ASKATASUNERAKO BIDEA?

### Hezkuntza autonomo zapatistaren oinarri pedagogikoen analisia ikuspegi dekolonial eta libertariorik

Peio Molinuevo Martin

UPV/EHU

Lan honetan, Ejército Zapatista de Liberación Nacionalaren jatorritik, autonomiaren gauzapenetik eta hau eskolan zelan oinarritzen denetik abiatuta, zapatisten hezkuntza proposamenak askatasunerako helburua lor dezakeen ebazteko hainbat gako plazaratuko dira. Horretarako, pedagogia dekolonialetik eta libertariorik eginiko irakurketak mahaigaineratuko dira. Lortutako emaitzen arabera, korrante dekolonialak hezkuntza autonomo zapatista askatzailea dela ondorioztatzen du, kultura hegemonikoaren inposaketarekin apurtzea lortzen baitu garatutako autonomiaren bitartez; libertarioak, ordea, helburu hau ez duela osotasunean erdiesten ebazten du, kapitalismoak berezkoa duen eskolaren logikarekin ez baita guztiz hausten.

*Hezkuntza askatzailea, Emantzipazioa, Hezkuntza zapatista, Pedagogia dekoloniala, Pedagogia libertarioa.*

En este trabajo, partiendo desde los orígenes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional hasta la ejecución de la autonomía y de cómo se implanta ésta en la escuela, se presentarán varias claves para determinar si la propuesta de educación zapatista puede conseguir el objetivo de ser liberadora. Para ello, se pondrán sobre la mesa análisis formulados desde la pedagogía decolonial y libertaria. Según los resultados obtenidos, la corriente decolonial deduce que la educación autónoma zapatista es liberadora, pues rompe con la imposición de la cultura hegemónica mediante la autonomía desarrollada; la libertaria sin embargo, afirma que no alcanza la meta en su totalidad, debido a que la lógica de la escuela, por naturaleza consustancial del capitalismo, no es destruida por completo.

*Educación liberadora, Emancipación, Educación zapatista, Pedagogía decolonial, Pedagogía libertaria.*

In this work, starting from the origins of the Ejército Zapatista de Liberación Nacional, to the execution of autonomy and how it is implemented in the school, several keys will be presented to determine if the Zapatista education proposal can achieve the objective of being liberator. For this purpose, analyses formulated from decolonial and libertarian pedagogies will be put on the table. According to the results obtained, the decolonial current deduces that Zapatista autonomous education is liberator as it breaks with the imposition of hegemonic culture through the developed autonomy; However, the libertarian states that it does not completely fulfil its objective, because the logic of the school which by nature is essential to capitalism, is not fully destroyed.

*Liberator education, Emancipation, Zapatista education, Decolonial pedagogy, Libertarian pedagogy.*

## SARRERA ETA JUSTIFIKAZIOA

Hezkuntza sortu zenetik klase borrokaren logikaren baitan garatu da<sup>1</sup>, hots, klase-menderatzaileak haren hegemonia ziurtatuko zuen idiosinkrasiaren biziraupenerako tresna gisa baliatu du berau, garaian-garaiko dominaziorako beharrezkoa zen kultura, jakintza, etika edo baloreak gizadiari hezkuntza bidez transmitituz. Egun bizi dugun sistema kapitalistak ere ideologizazio hau gauzatzen du eskola erabiliz, kultura-kapitalista belaunaldi berrietan erreproduzitzeaz gain, bere etengabeko hazkunderako beharrezkoa den eskulana sortzen du, baita instituzioan eskuratutako jakintzak edo aurrerapenak produkzio-kapitalista materialaren (merkatura bideratutako pertsonen eta baliabideen ekoizpena) zein immaterialaren (kapitalismoaren logikaren baitako lan intelektuala) mesedetan jarritz. Beraz, ezin dugu eskola eremu neutrotzat ulertu, sistemaren erreprodukzioa bermatzen duen instituzioa baita. Zer esanik ez hezkuntzak kapitalismoaren oldarraldi inperialistan jokatzeko duen paperaz, non periferiako lurraldeetan, bizimodu-kapitalista txertatuz, esplotazio bortitza pairatzera behartuta dagoen “hirugarren munduak” menderakuntza-egoeran jarrai dezan bermatzen duen, jatorrizkoa ez duten idiosinkrasia muintaratzuz. Ikusi besterik ez dago europar potentziek “Amerika deskubritu” zutenean, bizimolde aborigena militarki zanpatzeaz gain, erlijio eta hezkuntza bidez eginiko sarraskia.

Prozesu historiko hauen baitan, Mexikoko hego-ekialdean dagoen Chiapaseko estatua dugu, non zapalkuntza honen aurka Ejército Zapatista de Liberación Nacionala 1994. urteko urtarilaren batean armatan altxatu zen. Ordurik hona zapatisten eragin-eremuko lurraldeetan autonomian oinarritutako bizi-eredu transbertsal propioa eraiki dute, jatorrizko kultura indigena goraiatzuz eta sistema kapitalista-neoliberalak erabat baztertuz, hau ere hezkuntzan islatzen delarik.

Lan honetan, Ejército Zapatista de Liberación Nacionalaren matxinadarako arrazoiak eta proposatzen duten bizi-eredu berriaren gauzapena, autonomia, aztertuko dira; ondoren, autonomiaren proposamena hezkuntza-esparruan zelan garatzen den ikusi ahalko dugu eta pedagogia dekolonial zein libertarioek honen inguruan egiten duten analisisa ikertu. Bukatzeko, ikerketan zehar ebazitako zenbait ondorio mahaigaineratuko dira.

---

<sup>1</sup> Ikus: Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Madril: Ediciones Akal.

## 1. HELBURUAK

### Helburu orokorra

- *Hezkuntza oinarri eta praktika zapatistak eskola eredu kapitalistaren erreprodukzio ereduei alternatiba askatzailea aurkeztzen ote dion ikertzea, mugimenduaren testuinguraketa eginez, bere oinarri pedagogikoak ezagutuz eta ikuspegi analitiko dekolonialetik eta libertariorik aztertuz.*

Aipatu bezala, eskola kapitalismoaren adarretako bat da sistemaren erreprodukzioa bermatu ahal izateko, are gehiago Euskal Herriko testuingurura badakargu. Hau zentro inperialistan kokatua egonik, tradizio kapitalistak mendeak daramatza agintean, hots, eskola kapitalaren beharrak asetzeko logikan txertatua ibili da urte luzean zehar. Hortaz, zurrumbilo honetatik kanpo garatzen diren hezkuntza-esperientziak ezagutzera bidean, hezkuntza zapatistaren proposamena agertzen zaigu, hezkuntza askatzailea eraikitzea baitute jomugatzat.

### Helburu espezifikoak

- *EZLNaren jatorriak eta sorrera ezagutzea.*

Hezkuntza autonomo zapatista ezagutu aurretik beharrezkoa da zein mugimenduren baitan garatu den ikustea, EZLNren baitan hain zuzen. Mugimenduaren testuinguruari erreparatuta, lanaren ikergaiari sakonago heldu ahalko baitzaio.

- *Autonomia zapatistaren egikaritzea ikertzea.*

Zapatistek kapitalismoarekin eginiko haustura autonomian oinarritzen da batez ere, beraz, ezingo da ulertu nolatan egikaritzen den hezkuntza autonomoa proposatu duten bizimodu berria egunerokoan zelan ematen den ikertu gabe.

- *Hezkuntza autonomo zapatistaren oinarriak identifikatzea eta ezagutzera ematea.*

Ikergaia hezkuntza autonomo zapatistaren inguruan kokatzen denez, bere oinarriak eta praktikak zeintzuk diren ondo aztertu beharra dago ondorio baliogarrietarago iritsi ahal izateko.

- *Pedagogia dekolonialak eta libertarioak hezkuntza autonomo zapatistaz egiten duten analisia sintetizatzea, helburu duten askatasuna erdiesten duten ebazteko.*

Helburu orokorra ebatzi ahal izateko, bi korrante askatzaile baliatuko dira, bakoitzak hezkuntza esparruan proposamen ezberdinak dituelarik. Pedagogia hauen analisisien laguntzaz, helburu nagusitzat dudan formulazioa ebazteko gakoak ikuskatu ahalko dira.

## 2. MARKO TEORIKOA

Gaur egun, Mexikon eta, zehatzagoak izateko, Chiapasen bizi den egoera ulertu ahal izateko, ezinbestekoa zaigu egungo koiuntura hau erraztu duten jatorriak ezagutzea.

### 2.1. EZLNren aurrekariak eta sorrera

1910aren azaroaren 20an Mexikon Porfirio Diaz diktadorearen aurka iraultza hasi zen (Secretaría de Gobernación, 2018, 1. orr.). Matxianada arrakastatsua izan zen eta 1911an lehendakari hautatua izango zen Madero, 1913an Victoriano Huertak eman zuen estatu kolpean erail zuten (Santana, 2007, 106. orr.). Honek altxamendu armatu berriak ekarri zituen eta 1914. urteko erdialdean, Carranzak presidente kargua hartuko zuen (Fernando, 2017). Erregimenaren aurka borrokatu zirenen arteko desadostasunek gatazka beliko berria bultzatu zuten, konstituzionalisten (Carranzaren jarraitzaileak) eta konbekzionisten (Villa eta Zapataren jarraitzaileak) artean. Testuinguru honetan, Carranzaren gobernuak 1917an konstituzio berria sinatu zuen eta Mexikoko Iraultza bukatutzat emango zen (Garcíadiego eta Kuntz, 2010, 299. orr.).

1910eko iraultza bukatuta, berreraikitze instituzionalaren garai post iraultzailea heldu zen, egonkortze politikoa eta garapen modernoa helburu zituena. Modernizazio kapitalista liberalerako prozesu honetan, Mexikoko jatorrizko biztanleriak (indigenak) ez zuen proiektu modernizatzailearen etekinik jaso, ezabatzea eta bazterkeria baizik. (Reynoso-Jaime eta Nava Gómez, 2016, 23. orr.).

Hortaz, esan daiteke 1910eko iraultzak ez zituela bere helburuak bete. Albarranek (2008) dioen bezala, “A pesar de que México vivió una Revolución, para los indígenas de Chiapas, como para una gran parte de la sociedad mexicana, las condiciones

económicas, sociales y culturales, no ha variado mucho de las que en su momento se enfrentó” (7. orr.).

Hortik aurrera, Mexikoko indar egituraketa berean mantendu zen 1968. urtera arte, garai hartako ikasle sektore eta akademikotik, Mexikoko Iraultzaren postulatuen gaineko zalantza sustatu baitzen (Albarran, 2008, 8-9. orr.). Ikasle- eta herri-mugimenduaren loraldi honek 70. hamarkadan matxinada sozial eta politikorako egoera ezarriko zuen (Hernández Millán, 2007, 265. orr.). Mugimendu berri hauek Maoren “masa lerroaren<sup>2</sup>” teoria herrixka, auzo txiro nahiz herri-komunitateetan praktikan jartzera abiatu ziren (Harvey, 1990, 12. orr.).

Gertaera hauen emaitza, 1969an Monterrey (Nuevo León) hirian sortu zen Frente de Liberación Nacional izango zen, EZLNren aitzindaria, hain zuzen ere. Nueva Leoneko Unibertsitateko mugimendu sozialetan jardundako lagun talde batek osatu zuen hasierako egitura, zeinak iraultzaren ikuspegi marxista-leninista<sup>3</sup> jarraitzen zuen (Cedillo-Cedillo, 2012, 18. orr.). 1972an, FLNak Selva Lacandonan sartzea erabaki zuen, Chiapas estatuko eremu bakartuenetakoa, non nekez izan zitezkeen aurkituak (Miralles, 2004, 32. orr.).

Chiapasen erradiografia sozio-ekonomikoa hurrengoa zen garai hartan: tokiko oligarkiek agente-nagusitasuna zuten, estatuaren interbentzio-ahalmena murriztu zen bitartean; indigenak, aldiz, erabat babesgabe zeuden. Eszenatoki hau, ordea, 60. hamarkadan eliza protestante estatubatuarren sarrerarekin aldatuz joango zen, San Cristobalko diozesiaren eraginpean (Meyer, 2000, Cedillo-Cedillo-k aipatua, 2012, 22. orr.), zeinak askapenaren teoriarekin lotura zuzena zuen (Rios, 2000, Cedillo-Cedillo-k aipatua, 2012, 22. orr.). Samuel Ruiz García apezpikuaren eskutik gauzatutako lan-ebanjelikoa 1974ko Kongresu Indigenan islatu zen bere maila gorenean, bertan, Chiapaseko etnia ezberdinetako ordezkariak bizi zituzten arazoak komunak zirenaren kontzientzia hartu zuten eta (Hernández Millán, 2007, 270. orr.).

Testuinguru honetan, Ejército Zapatista de Liberación Nacionalak jokatu zuen papera bost etapetan sailka daiteke (Subcomandante Insurgente, 2013, 55. orr.).

---

<sup>2</sup> Ikuspegi honek masa antolakunde demokratikoak behetik-gorako noranzkoan eraikitzea zuen abiapuntu, sozialismoa epe-luzeko borroka bezala ulertuz, eta ez estatuaren kontrako berehalako altxamendu gisa (Harvey, 1990, 12. orr.).

<sup>3</sup> Proletalgoaren diktadura ezartzea altxamendu-militarraren bidez (Cedillo-Cedillo, 2012, 18. orr.).



Lehenengokoa, *ezarpena eta egokitzapena* litzateke. 1983ko azaroaren 17an erakundeak bere lehen kanpamendua ezartzen du, La Pesadilla hain zuzen ere (Subcomandante Insurgente eta Le Bot, 1997, 133. orr.), eta FLN bezala ezagutu zena EZLN<sup>4</sup> izendatu zen (Cedillo-Cedillo, 2012, 28. orr.).

Hiru urte inguru eman zituzten oihanean zelan biziraun ikasten, instrukzio militarrean sakontzearekin eta biztanleria indigenarekin noizbehinkako harreman esporadikoak egiten hastearekin batera (Subcomandante Insurgente, 2013, 55. orr.).

1986tik 1991ra, *kontaktua eta elkarrekintza* izendaturiko fase honetan, iraultza egikaritzeko ikusmoldea aldatzen da EZLNaren baitan, izan ere, borroka armatua iraultzarako bide izatearen ulerkeratik autodefentsarako tresna izatera igarotzen da, egituraren antolakuntza<sup>5</sup> bera ere erabat aldatuz da (Subcomandante Insurgente, 2013, 56. orr.). Horri esker, borrokan tradizio handiko indigenak, jatorri maoista zuten nekazari elkarteak eta San Cristobal diozesiko kideak antolakundera batzen hasi ziren (Hernández Millán, 2007, 274. orr.).

1991 eta 1992 urteen bitartean, *hazkundera eta indartzea*<sup>6</sup> etorri zen. Aurreko etapan ezarritako antolakuntzarako egituraketak fruituak emango zituen eta erakundearen masifikazio eragingo zuen. Marcos Subcomandante Insurgenteak (2013) aipatzen duenez, “esa dominación es la que hace que el EZLN se masifique, que entren muchos miles de combatientes (...) a ser parte del EZLN, ya no como simpatizantes sino como miembros de ese Ejército.” (56. orr.).

Laugarren faseak, *gerrarako kontsultak*, 1992ko urte ia osoa hartu zuen. Mexikoko Gobernuak, konstituzioaren 27. artikulua erreforatu egiterakoan, Komertzio Askerako Ituna sinatu ahal izateko baldintza zena, lur komunalak (indigenen sostengua) pribatizatzeke aukera zabaltzen zuen (Miralles, 2004, 33. orr.). Txiroitze prozesuaren azkartzeak, indigenen egoera aldatzeko kontzientzia handituko zuen (Hernández Millán, 2007, 276. orr.) eta, orduan, indigenen artean gerrarako deia hedatuz joan zen (Subcomandante Insurgente, 2013, 56. orr.). Honen aurrean, komandantziak egoera

<sup>4</sup> Zapatismoaren deierak hiru arrazoi barnebiltzen ditu: nekazari izaera, autodefentsa eta aldarrikapen demokratikoak (Albarran, 2008, 6. orr.).

<sup>5</sup> Aurretik aparatatu militarrek erabakiak hartzen zituen eta komunitateei aginduak eman. Biztanleria indigenarekin elkarlanean hasteak egituraren ebazpenak modu demokratikoan egitera igarotzea eragingo zuen (jatorrizko biztanleriak urte luzez mantendutako antolakuntza-eredua). Hau da, EZLNak ezin zuen ezer egin komunitateen oniritzirik gabe (Subcomandante Insurgente, 2013, 56. orr.).

<sup>6</sup> Hazkunderaren adierazle izango zen 1992ko maiatzaren 20a, non EZLNko bost mila kide armatu, komunitate batean batu ziren mobilizaziorako duten gaitasuna ikusi ahal izateko (Hernández Millán, 2007, 275. orr.).

aztertu eta kontsulta egitea erabaki zuen (Hernández Millán, 2007, 276. orr.); horretarako, Comité Clandestino Revolucionario Indígena<sup>7</sup> eratuz (Subcomandante Insurgente, 2013, 57. orr.).

Abantaila eta desabantaila posibleen inguruko ebaluazioa egin eta gero, komunitateen gehiengo handi batek gerrara joatea onartzen du. Hortik aurrera, gerrarako estrategia zehazten joango ziren, pazienteki eta sekretupean (Hernández Millán, 2007, 276. orr.).

Azken etapa hau 1993. urtean garatu zen eta *altxamendurako prestakuntza* izan zuen helburu. Urtarrilaren 22an, ejertzito federalaren eta EZLNren arteko lehen borrokak eman ziren lehenengokoen inizatibapean eta oldarraldiak hilabete bukaerara arte iraungo zuen, gobernuak ejertzitoaren atzera-egitea agindu zuen arte, Mexikon eta mundu mailan talde gerrillari baten existentziaz ezer jakin ez zezaten (Hernández Millán, 2007, 277. orr.).

1993ko abenduaren 31an EZLNak bere burua ezagutaraztera eman zuen lehenbizikoz Declaración de la Selva Lacandona<sup>8</sup> dokumentuaren bitartez, zeinean mugimenduaren eskaerak<sup>9</sup> ageri ziren (Van der Haar, 2005, 5. orr.), eta 1994ko urtarrilaren 1ean EZLNak Mexikoko Gobernuari gerra deklaratzeko dio, Chiapaseko 5 hiriburu armaz hartuz. Hurrengo hamabi egunetan, borrokak ugariak izan ziren, eta 1995eko apirilean bi aldeak negoziatzera eseriko ziren, San Andreseko akordioetan (Miralles, 2004, 34. orr.).

## 2.2. Zapatisten antolakuntza eredua

San Andreseko akordioetan hitzartutakoa ez zen kongresuan bere osotasunean bete, beraz, zapatistek itxaroteari uztea erabaki eta exijitutako autonomia berez erdiestea erabaki zuten. Autogobernu egitura propioa ezarriko zuten antolaketa politiko eta sozialerako, eskualde-, herri- nahiz komunitate-unitateak eratuz (Auger, 2013, 14. orr.).

---

<sup>7</sup> Gerraren eta ejertzitoaren inguruko erabakiak hartuko dituzten autoritate indigenek osatua, komunitate guztietan gerraren inguruko kontsulta aurrera eraman zuena. Marcos Komandante-ordea izendatu zuten CCRIaren buru (Subcomandante Insurgente, 2013, 57. orr.).

<sup>8</sup> Gaur egunera arte sei Declaración de la Selva Lacandona egin ditu EZLNak. Ikus: [https://radiozapatista.org/?page\\_id=20278](https://radiozapatista.org/?page_id=20278)

<sup>9</sup> Hasierako eskakizunak hauek izan ziren: “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia justicia y paz” eta horretarako Konstituzioaren 39. artikuluan sostengatzen ziren (Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 1993).

Horretarako, hiru prozesu eman ziren: EZLNak erabakigune demokratikoetan zuen nagusitasuna ezabatzea eta bere lana aspektu politiko-militarrera bakarrik bideratzea erabaki zuen, autonomia ganoraz garatzeko (Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 2005); altxamenduan hartutako guneetan Municipios Autónomos Rebeldes Zapatisten (MAREZ<sup>10</sup>en) sorrera, autonomia praktikan jartzeko (Subcomandante Insurgente, 2003a) eta Aguascalientesen abiaraztea, gizarte zibilarekin kontaktua irekitzeko (Soriano González, 2013, 122. orr.)

Hala eta guztiz ere 2003az geroztik, Aguascalientesak deuseztatu<sup>11</sup> zituzten, Juntas de Buen Gobiernoak<sup>12</sup> (JBG) eta Caracoles-ak<sup>13</sup> eratuz (Martínez Espinoza, 2006, 218. orr.).

Harrezkero, lurralde zapatistako antolakuntza horrela laburbildu daiteke: herrietako jendeak komunitatea<sup>14</sup> osatzen du eta komunitateko burua hautatzen dute, emakumea edo gizona delarik. Erregio bereko komunitate-buruek MAREZa osatzen dute. Eta azkenik, MAREZen bilkurak JBGa osatzen du (Subcomandante Insurgente eta Teniente Coronel Insurgente, 2011, 4. orr.). Martínez Espinozaren (2006) hitzetan, zapatisten aburuz demokrazia bost oinarri hauetan egikaritu behar da:

- 1) Mandar-obedeciendo (...); 2) decisiones tomadas colectivamente en consenso; 3) respeto a las diferencias; 4) participación de toda la comunidad tanto en la elaboración de las decisiones como en las tareas de gobierno; y 5) revocación del mandato cuando la autoridad no cumple sus compromisos. (224. orr.)

Antolaketaren baitan kargua betetzen dutenek debalde eta komunitate-lana baztertu gabe egiten dute. Era berean, komunitateko inor ez dago salbuetsita ardura politikoak betetzeaz. Hau guztia betebeharren banaketa bidezkoan, errotazioan eta autoritateen alternantzia finkatzen da nagusikeria ekiditeko (Ávila Rojas, 2017, 205-206. orr.).

<sup>10</sup> “Los marez se han encargado de ser una instancia política y administrativa que responde a la necesidad de organizar autoridades en las regiones” Ávila Rojas (2017, 199. orr.).

<sup>11</sup> Gubernuz Kanpoko Erakundeen asistentzialismoaren eta komunitateen artean sortutako desorekengatik, batik bat (Subcomandante Insurgente, 2003b).

<sup>12</sup> “Las políticas estructuradas en las marez y Bases de Apoyo son impulsadas por las Juntas del Buen Gobierno, no solo orientándolas a los rubros de la salud, sino además a tratar de plantear alternativas con respecto a otras carencias en la vida, en el interior de las comunidades en resistencia” (Ávila Rojas, 2017, 201. orr.).

<sup>13</sup> JGBak gorpuzten diren lurraldeak, non praktika demokratikoa gauzatzen den, komunitateen ordezkariak eta autoritateen obediencia elkartuz (Ávila Rojas, 2017, 204. orr.).

<sup>14</sup> “La municipalidad zapatista (...) tiene la responsabilidad de velar por el desarrollo de los proyectos de bienestar, salud, tierra y educación” (Ávila Rojas, 2017, 200. orr.).

### 2.3. Hezkuntza autonomo zapatistaren oinarriak

Aurreko atalean aipatutako printzipio berdinetan sostengatzen da hezkuntza zapatista autonomoa, “educación verdadera” izendatzen dutena (Silva Montes, 2019, 113. orr.).

Gobernuak zapatisten kontrolpeko eremuetan ezarritako isolamendu-planaren ondorioz, irakasleen absentzia arazo bilakatu zen Chiapaseko komunitate hauentzat 1996. urterako (Arévalo Zavaleta, Ledesma Ríos, Pérez Pechá eta José García, 2016, 10. orr.). Beraz, urte horretan bertan, bost Aguascalientesetan ospatu zen “Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo” topaketetan, Chiapaseko indigena matxinoen beharrei erantzungo zion hezkuntza eraikitzea ondorioztatu zen (Marzucchi, 2005, 3. orr.), eta “Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista para la Liberación Nacional (SERAZ – LN)” izena hartuko zuen (Arévalo Zavaleta, Ledesma Ríos, Pérez Pechá eta José García, 2016, 16. orr.).

Haren *antolakuntza egituraketaren* erroan JBGak dauden (Arévalo Zavaleta, Ledesma Ríos, Pérez Pechá eta José García, 2016, 16. orr.) eta curriculumaren oinarriak<sup>15</sup> antzekoak diren arren, hezkuntzaren garapena ez da homogeneoa, komunitate bakoitzeko alderdi ezberdinen eraginpean baitago (Torres Rojas, 2012, 140. orr.). Honek eskola bakoitzari antolaketa berezitasunak eta berezitasun pedagogikoak eskaintzen dizkio (Baronnet, 2010, 253. orr.). Ez da irakaskuntza edo ikasketa-programa eredurik existitzen, etengabeko eraikuntzan baitaude (Silva Montes, 2019, 113. orr.), izan ere, komunitate bakoitzak bere hezkuntza-proiektu propioa eraikitzen du kontsentsu<sup>16</sup> bidez, beraien beharrian eta aukeren arabera (Torres Rojas, 2012, 140. orr.).

Hezkuntza zapatista bada, erantzukizun handiko praktika kolektiboa da (Torres Rojas, 2012, 145. orr.), familia bakoitzaren parte-hartzea eskatzen duena bere gauzapean egokirako (Baronnet, 2010, 249. orr.), zeren eta hezkuntza-arduradunek ez baitute soldatarik jasotzen, komunitatearen gain erortzen da arduradunen mantenua bermatzearen erantzunbeharra (Baronnet, 2015, 711. orr.).

<sup>15</sup> Curriculumak betiere 1994ko altxamenduaren eskaerekin kongruentzia garatzen da (Silva Montes, 2019, 113. orr.).

<sup>16</sup> Kontsentsua asanblada bidez erdiesten da, zeinetan komunitateko zaharrek, helduek eta umeek parte hartzen duten. (Torres Rojas, 2012, 139-140. orr.).

Hezkuntza zapatistaren *filosofia/helburua* darabilten “caminar preguntando”<sup>17</sup> premiarekin labur daiteke (Araiza Díaz eta Lara Delgado, 2016, 88. orr.), helburu nagusia libre izatea delarik. Gazteek bizi duten errealitate soziala, ekonomikoa eta politikoaz kontzientzia hartuz (Arévalo Zavaleta, Ledesma Ríos, Pérez Pechá eta José García, 2016, 15. orr.) eta honen gaineko kritikotasuna garatuz, zapatistek hezkuntza askatasunerako praktika gisa ulertzen dute (Torres Rojas, 2012, 151. orr.).

Hau da, eskola zapatistaren xedea ez dago lan-merkatuari atxikia, komunitateari baizik. Heziketa autonomia-politiko, -ekonomiko, -sozial eta -kulturalaren eraikuntza indartzera bideratua baitago (Silva Montes, 2019, 114. orr.). Hortaz, esan daiteke hezkuntza honek koadro konprometituen formaziorako funtzioa betetzen duela, mugimenduaren erreprodukziora (Baronnet, 2015, 710-711. orr.) eta bizitza indibidualistaren ukaziora bideratua (Muñoz Ramírez, 2004, 10. orr.).

Zaharreneen jakintzen berreskurapena hezkuntzaren eraikuntzaren zutabe garrantzitsu bat da baita ere, arbasoen jakinduria identitate indigena eta komunitarioa indartzeko material didaktikorako abiapuntu delarik. Modu berean, jatorrizko hizkuntzen berreskurapena ezinbestekotzat jotzen dute, lengoaiaren erreskatea, kultura indigenaren aldarrikapenetik banaezina dela baiteritzote (Torres Rojas, 2012, 138-155. orr.).

Hezkuntza autonomo zapatistaren *antolaketa*k Lehen Hezkuntza eta Bigarren Hezkuntza barnebiltzen ditu (Arévalo Zavaleta, Ledesma Ríos, Pérez Pechá eta José García, 2016, 16. orr.). Lehen Hezkuntza hiru mailatan banatuta dago, idazten eta irakurtzen ikastera bideratuta dagoelarik. Bigarren Hezkuntzan, aldiz, komunitateen garapenerako zein munduaren ulerkerarako ikaspenei ematen diete garrantzia. Mailaketa honek, dena den, ez du adinen arteko banaketa derrigortzen, adin ezberdineko ikasleen arteko elkarbizitza sustatuz gelan (Silva Montes, 2019, 114-117. orr.).

Gaurkoz, unibertsitate-sistematik eraiki ez duten arren, mugimendu indigenak harreman estua du “Universidad de la Tierra”rekin, zeinekin filosofia eta praktikak partekatzen dituen, haren fundatzaile Gustavo Estevak aitortu zuen bezala (Olson, 2018). Are gehiago, Jacinto Canek Caracoleko egoitza San Cristoabal de las Casaseko Universidad de la Tierraren komunitatean ezarri zuen EZLNak (Subcomandante Insurgente, 2019).

---

<sup>17</sup> “La búsqueda constante de un saber que no es universal, total o acabado” (Araiza Díaz eta Lara Delgado, 2016, 89. orr.).

Eskola egutegia irailetik uztaileira burutzen da, abendu eta urtarrilaren arteko oporraldiarekin (Arévalo Zavaleta, Ledesma Ríos, Pérez Pechá eta José García, 2016, 17. orr.); baina denboraren erabilera malgua da, nekazaritza, erlijio, politika edo aisialdi jardueri molda baitaiteke (Baronnet, 2015, 713. orr.).

Efizientzian zein produktibitatean euskarritzen diren ebaluaziorako irizpideak baztertzen dira. Azterketak egiten badituzte ere, ez dago kalifikaziorik, ez baita ezberdintzearen eta saritzearen logika jarraitzen. Bi emaitza baino ez daude “A (área aprobada) y ANA (área no aprobada)” eta hezkuntza zapatistak ez du titulurik eskaintzen (Silva Montes, 2019, 110-119. orr.).

*Irakasgaiak* helburu politikotzat jotzen dira, komunitatearen premiei erantzuteko (Araiza Díaz eta Lara Delgado, 2016, 90. orr.). Hauei erreparatuta, Lehen Hezkuntzako ezagutza alorrak hizkuntzak<sup>18</sup>, matematikak<sup>19</sup>, natur zientziak<sup>20</sup>, gizarte zientziak<sup>21</sup>, humanismoa<sup>22</sup> eta produkzioa<sup>23</sup> dira. Arlo hauek guztiak komunitate zapatisten eskakizunetatik eratorriak izan ziren (Lara, 2011, Arévalo Zavaleta, Ledesma Ríos, Pérez Pechá eta José García-k aipatua, 2016, 17. orr.)

Bigarren Hezkuntzan, ordea, filosofia, saneamendua, agroekologia, geografia, historia, konputazioa, produkzioa, laborantza praktikak, komertzioa, osasun-pertsonal eta kolektiboa bezalako irakasgaiak lantzen dituzte besteak beste (Arévalo Zavaleta, Ledesma Ríos, Pérez Pechá eta José García, 2016, 17. orr.).

*Ikasle-irakasle* paperak ere badu bereizitasunik. Irakasleei “promotores y promotoras” izena ezarri diete, izan ere, komunitate bakoitzak asanbladan adostutako jakintzak sustatzeaz arduratzen dira (Torres Rojas, 2012, 142. orr.). Eskolako harremanak ez dira hierarkian oinarritzen, dakiena (irakaslea) eta ezjakina (ikaslea) (Araiza Díaz eta Lara Delgado, 2016, 89. orr.); baizik eta “compañeros y compañeras” erlazioan, zeinak interakzio pedagogikoa erruz leuntzen duen (Nuñez Patiño, 2011, 291-292. orr.).

<sup>18</sup> EZLNren komunikatuak nahiz bestelako iturriak ulertu ahal izateko (Lara, 2011, Arévalo Zavaleta, Ledesma Ríos, Pérez Pechá eta José García-k aipatua, 2016, 17. orr.). Jatorrizko hizkuntzak ikasten dituzte espainolaz gain (Torres Rojas, 2012, 149. orr.).

<sup>19</sup> Landa eta merkatal eremura bideratuta, eskuratutako baliabideen kudeaketarako (Arévalo Zavaleta, Ledesma Ríos, Pérez Pechá eta José García, 2016, 17. orr.).

<sup>20</sup> Biodibertsitate biologikoaren kontserbazioaren aldeko irakaspenak (Torres Rojas, 2012, 149. orr.) baita ingurumenaren ezagutza edo medikuntza tradizionala (Baronnet, 2015, 715. orr.).

<sup>21</sup> Latinoamerikako historia eta beste herri batzuen borrokak (Torres Rojas, 2012, 149. orr.), EZLNaren ibilbidea gehituz (Silva Montes, 2019, 114. orr.).

<sup>22</sup> Filosofia zapatistaren irakaskuntzan oinarritua (Torres Rojas, 2012, 149. orr.).

<sup>23</sup> Barazkien, sendabelarren edo abereen zaintzara bideratua (Torres Rojas, 2012, 149. orr.).

Asanblada komunalak bere eskolarako hezitzaileak hautatzen ditu, baita hauei dagozkien botereak eta betebeharrak zehaztu. Promotoreen kargua ere printzipio demokratikoei eratzikia dago: errotazioa, kaleratzea, ikuskatzea edo berrizendatzea bezalako praktikei, hain zuzen ere (Baronnet, 2015, 714. orr.). Nahiz eta hezitzaileek ez duten soldatarik jasotzen, lanaren trukean, komunitatea da haien elikaduraz, ostatatzeaz eta laboreaz arduratzen dena (Torres Rojas, 2012, 143. orr.).

Promotoreak komunitatean jaioa izan behar du, eta horrela ez izatekotan, honetan bizitzeko prest agertu beharko da. Lan honetarako beharrezkoa zaio irakurtzen eta idazten jakitea, oinarrizko aritmetika-ezagutzak izatea eta komunitatean hitz egiten diren hizkuntzak menperatzea, espainolaz gain (Baronnet, 2010, 256. orr.). Bestetik, zapatismoaren baitako formakuntza etikoa eta politikoa nahitaezkoa da (Torres Rojas, 2012, 144. orr.).

*Material didaktikoa*, promotoreek eta ikasleek diseinatu eta ekoizten dute, liburu, ipuin edo gida propioak sortuz, nolanahi ere arbasoen jakinduria eta mugimendu zapatistaren borrokaren printzipioei jarraiki (Torres Rojas, 2012, 149-150. orr.). Eskola doakoa denez, hezkuntza arduradunak ikasle bakoitzak koaderno eta arkatz bat izan dezan arduratzen dira (Silva Montes, 2019, 115. orr.).

### 3. MARKO METODOLOGIKOA

Lan hau ikerketa kualitatiboa izanik, arakatze sistematikoa hain zuzen ere, analisirako prozedurak izaera deskribatzailea eta teorikoa izan du, hots, iturri ezberdinak baliatuz ikergaiaren inguruko informazioa batu, lan honekiko izan zezakeen baliagarritasuna balioetsi, komunean jarri eta ezarritako estrukturan arabera egituratu dut. Iturriok tesi, testu zientifiko edo elkarrizketa ezberdinetatik eskuratu ditut hiru taldetan sailkatuz jatorriaren arabera: zapatisten hitza, zapatistak ez direnen analisiak eta beste batzuk (aurreko bi taldeetatik kanpo geratzen direnak). Multzokatze hau lanaren atalen araberrako egokitasuna bermatzeko erabili dut batez ere, gai askok analisten inplikazio-maila erabatekoa (lehen pertsonan bizi izana) izatea eskatzen zutela eta beste batzuek berriz zeharkakoa (ikergaiarekin lotura zuzenik ez izatea) ebatzita.

Marko teorikoa osatzeko “EZLNren aurrekariak eta sorrera” atalaren hastapenean, Mexikoko XX. mendeko testuinguruari dagokionez, bestelako iturriak baliatu ditut lanaren mamia garatzerako orduan erabilitakoekin ez baitzuten lotura zuzenik: hau da, azalpen hauek ez zuten zertan hezkuntza zapatistarekin harremanik izan. Dena den, EZLNren sorreran murgilduta, hura lehen pertsonan bizitakoen testigantzak barnebiltzen ahalegindu naiz, kanpoko analisten ikerketekin osatzeaz batera. Atal honetan kurtsibaz ageri diren terminoen bidez, EZLNaren fase ezberdinak azpimarratu nahi izan dira.

“Zapatisten antolakuntza eredua” eta “Hezkuntza autonomo zapatistaren oinarriak” osatzeko orduan, aurreko azpiatalean jarraitutako metodo berbera erabiltzen saiatu naiz, zapatistak ez direnen hitzak gailendu direla onartu behar dudan arren. Letra etzanek aztergai izan ditudan elementuak adierazten dituzte.

Azkenik, lanaren garapena funtsatu duten “Analisia pedagogia dekolonialetik” eta “Analisia pedagogia libertariorik” ataletan, zapatistak ez diren pedagogoen ikerketetan sakondu dut batez ere, betiere kontuan hartuta hauen analisiak pragmatismo kutxua zutela, hots, komunitateetan lehen pertsonan egon eta gero plazaratutako ondorioez hitz egiten zutela eta horrela ikergaiarekiko urruntasuna baztertu dut, hots, nahitaezko baldintza izan da analista hauen kritika komunitate zapatistak bertatik bertara ezagutu eta gero gauzatu izana. Aipatu beharra dago korrante libertariorik abiatutako kritikak oso murrizak direla eta are gutxiago hezkuntza oinarri dutenak, beraz, Pedro García Olivoren ikerketa profitatu dut, zeinaren bitartez lanari ikuspegi kritikoena txertatu ahal izan diodan bide batez eta honi esker hezkuntza zapatistaren balizko desabantailak agerikoagoak izan dira. Beste alde batetik, bi pedagogiak ikertzeko orduan kategoria berdina ezarri ditut, kurtsibaz bereizitakoak, lanaren antolaketa zuzenagoa bermatu ahal izateko eta analisisien arteko berdintasunak eta ezberdintasunak argiago ikuskatzeko.

Informazioa eskuratzeko plataformak ondorengoak izan dira gehienetan: ERIC, Dialnet, Google académico, Centro de Documentación Zapatista, Sistema de Información Científica Redalyc edo EHUKo liburutegia. Bestalde, bibliografiaren bilaketan maiztasunez erabilitako terminoak “educación autónoma zapatista”, “educación zapatista y decolonialidad” eta “crítica libertaria a la educación zapatista” izan dira.



## 4. LANAREN GARAPENA: ANALISI PEDAGOGIKOA

### 4.1. Analisia pedagogia dekolonialetik

Hasi aurretik, analisi dekolonialaren funtsa hezkuntza hegemoniko eurozentrikoaren eta lekuan-lekuko kulturarekin bat datorren hezkuntzaren arteko dialektikan zimendatzen dela argitu behar da. Aurreko ataletan erakutsi denez, zapatismoaren oinarrian agertzen da aurkakotasun hau, hots, Mexikoko gobernuak inposatutako bizi-eredu neoliberala baztertu eta komunitate indigenetatik abiatutako biziera sortu; horren ondorioz, mundu mailako erreferente dekolonial nagusietakoa bilakatu da haren hezkuntza-proposamena (Sandoval Forero, 2016, 30. orr.).

Azken urteetan, Mexikoko hezkuntza ez da bere kalitate onagatik nabarmendu<sup>24</sup>, eskolaren eginkizun nagusia biztanleria kulturalki homogeneousatzea izan baita, nazio-estatua indartu eta sistema kapitalistaren garapenerako baldintzak sortzeko batez ere (Lara Figueroa eta Rojas García, 2018, 100. orr.). Prozesu honek, kultura ezberdinen arteko konbergentzia bilatzetik urrun, gizarteko sektore menderatzailearen bizi-ereduaren inposaketa bultzatzen zuen, gainerakoek kontura (Villoro, 1999, 26. orr.), hau da, antzinako kolonizazioaren menderakuntzarako eredua errepikatzea, baina inposaketa mekanismo berriak, instituzioak, baliatuz (Sandoval Forero, 2016, 25. orr.). Horrelaxe, gobernu federaletik jasotako hezkuntzak kultura indigenaren desagertzea dakar, diskriminaziorako eta esplotaziorako sistema baten txertatzeaz batera. Unean-uneke gobernuak bultzatu duten hezkuntza-proposamenek argi adierazten dute agintea zutenen mesedetara garatu dela Mexikoko hezkuntza-proiektu oro (Lara Figueroa eta Rojas García, 2018, 99-100. orr.).

Aipatu berri diren ezarpenak erabat kontrajarriz, herri-matxino bakoitzak bere *curriculum* propioa garatzeko eskumena du, betiere herriari dagozkion praktika kulturei jarraiki. Aldebakartasunez, MAREZen funtsezko eskubidea da lekuan-lekuko kultura aniztasuna, ohiturak, historiak eta nahiak hezkuntzan islatzea. Eskola autonomoetako gaiak komunitatez-komunitate bereizgarri diren beharren, interesen eta testuinguruen arabera egikaritzen dira, hezkuntza-gestioa eta norabidetze-pedagogikoa beraiena eginez (Baronnet, 2011, 40. orr.). Proiektu hauek guztiak genero, arraza, etnia eta kulturen arteko harreman bidezkoak eraikitzen; parte-hartze politiko eta sozialerako

<sup>24</sup> Komunitate indigenetara prestakuntza egokia ez zuten irakasleak heltzen ziren, hezkuntza ezberdintasuna talka handiena zelarik (Lara Figueroa eta Rojas García, 2018, 101. orr.).

baita erabakiak hartzeko modu berriak sustatzera; eta jakin-min-, erreakzio- edo ekintza-ahalmena indartzera bideratuta daude. Laburbilduz, erlazio sozial demokratikoagoen ehuntzea ahalbidetzea bilatzen dute (Amador, 2005, 5. orr.).

Curriculuma osatzen duten gaiek ere printzipio dekolonialekin bat egiten dute. Esate baterako, lurraren (zapatisten eskakizunen aurrenekoa) ulerkera eta honekiko harremana ikasketetan kosmobisio edo mundu-ikuskera indigenatik<sup>25</sup> abiatzen da, autonomiaren, borrokaren eta bizimodu indigenaren euskarritzat hartuta (Rico Montoya, 2018, 146. orr.). Modu honetan, naturaren kolonialitatearekin apurtzen da hezkuntza-prozesuan, ama-lurrarekin duten harremana eta honi zor zaion errespetua irakatsita, natura esplotazio-ustiapenerako baliabide hutsa izatearen pentsamolde koloniala ezabatuz (Lara Figueroa eta Rojas García, 110-111. orr.).

Eskola-esparruko hizkuntzen trataerak ere apustu dekolonizatzailea dakar, beraien eragin-eremuan hizkuntza bakarra ez dagoenaren aitortpenetik abiatuta. Ch'ola, tsetala eta tsotsila<sup>26</sup> maila berean kokatzen dituzte eta promotoreak hizkuntza hauek erabiltzen ditu (Rico Montoya, 2018, 151. orr.).

Historian, berriz, kontakizun nazional-ofizialaren ideiarekin irmoki apurtzen da, zeinean betidanik indigenak galtzailatzat irudikatuak izan diren. Historiaren berridazketan, jatorrizko herrien memoria kolektiboa aldarrikatzen da: landa-eremuko bizitza, oihanaren kolonizazioa, lurraren aldeko borroka nekazal-indigenak, arbasoen jakintzak edota espazio-denbora ziklikoaren ikuspegi Maia (Rico Montoya, 2018, 151. orr.).

Osasungintza edo justizia bezalako eremuek erronka handia suposatzen dute, antzinatek aldaketa handiak bizi izan dituzten alorrak baitira eta ez baita erraza indigenen eta mendebaldeko ezagutzen arteko oreka aurkitzea (Rico Montoya, 2018, 147. orr.). Hori dela eta, mendebaldeko jakintzak zein politikak zatika pitzatzen den mundu baten balore bezala islatzen dituzte eta mugimendu zapatistarenak, ordea, bizitzaren defentsa eta mundu berri baterako esperantza gisa aurkezten dira (Escobar, 2014, 15. orr.), Walsh-ek (2014, 9. orr.) esan bezala, “la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en

<sup>25</sup> “La tierra es revalorada como una madre que los alimenta, dando continuidad a la cosmovisión tsetal, ch'ol y tsotsil, transmitida de forma oral por generaciones y expresada no sólo en el ámbito cultural sino en todas las actividades de la vida social” (Rico Montoya, 2018, 327-328. orr.).

<sup>26</sup> Zonalde zapatistan hitz egiten diren jatorrizko hizkuntzak.

medio de las tinieblas”. Praktika hauek, norbere kulturarekiko nortasuna, sustraitzea, elkartasuna, fideltasuna eta konpromiso militantea sendotzen dute (Baronnet, 2011, 42. orr.).

*Promotoreen* paperak garrantzia hartzen du prozesu dekolonialean era beran, izan ere, hezitzaile-hezitu interakzioan “gu-a” txertatu izanak irakasleak ikasleengandik ikastea eta alderantzizkoa ere den inertzia suposatu du, biek batera ikasten dute finean (Lenkersdorf, 2002, 66. orr.). Ikusmolde honek promotoreek haurrekin benetako kide bezala harremantzea ahalbidetzen du, modu horizontalago, anaikorrago eta dialogikoago batean. Ohiko hezkuntzan ez bezala, umeak ez dira hezkuntzaren mailakatzearan azken lerroan kokatzen, lehenengokoan baizik (Rico Montoya, 2018, 148-149. orr.).

Irakasle profesionalaren postua hezitzaile komunitarioarengatik ordeztan, eskolaren autonomiaren praktika testuinguru geopolitikoaren<sup>27</sup> baitan kokatu izana adierazten du. Irakasleen eginkizuna kargu bidezko praktiketan eta asanblearismoan berreraiki izanagatik, tradizio politiko nekazal-indigena eskolan egituratzen da. Horri esker, hezkuntza-autonomia banaezina da zapatisten kontrolpeko jatorrizko herrien nortasunetik (Baronnet, 2009, 195. orr.).

Zapatistek erabiltzen dituzten *azalpen teknikek* berriki aipaturiko eskolako jakintzen hartu-emanen aldebakartasun klasikoarekin puskatzen dute, ezagutzen produkzio zirkularrean oinarritzen baitute harreman hau (Rico Montoya, 2018, 149. orr.). Bestetik, irakaspen lokalek eta eskola irakaspenek komunitatearen autonomiaren eguneroko jardueretan elkargunea aurkitzen dute (Núñez Patiño, 2013, 87. orr.). Material didaktikoen gabeziari erantzuteko, promotoreek irudimena erabiliz jarduera ezberdinak aurrera eraman behar dituzte, gehienetan pragmatismoa baliatuz (Baronnet, 2011, 42. orr.). Ohikoa da eskola-eguna artasoroan ematea konposta zelan egin, mamarroen hazkuntza, barazkien laborantza edo ureztatze-teknikak ikasten; baita beraien lurraldeetako jatorrizko kultura baliatuz ikastea, “corrido”ak, poesiak zein dantzak eskola-programaren barruan txertatuz (Núñez Patiño, 2013, 87. orr.).

*Ikasleei* egotzitako eginkizunak mendebaldetik hegemonikoki lerratutako haurren sozializazioari eta heziketa-praktikei aurre egiten die, hauek bizi duten proiektu politikoaren baitako ardurak hartzen baitituzte (Rico Montoya, 2018, 153. orr.) ekintza publikoetan, asanbladatan zein mobilizazio sozialean parte-hartzen (Silva Montes, 2019,

<sup>27</sup> “Uno de los rasgos propios de la cultura organizativa de la vida social y política de los pueblos indios de Mesoamérica y de los Andes” (Baronnet, 2009, 195. orr.).

113. orr.). Promotoreen atalean adierazi bezala, ikasleak ez dira irakatsi beharreko subjektu moduan ulertzen, ikaste-irakaste prozesu horizontalaren baitako partaide bezala baizik; eta promotoreekin duten berdinen arteko harremanetik haratago, askotan irakasle eginkizuna ere betetzen dute beraien kide, ahizpa edo anaiei behar denetan irakatsiz (Lenkersdorf, 2002, 67. orr.).

*Azterketei* eta ebaluazioari dagokienez, ezagutzaren ohiko ebaluaketa<sup>28</sup> birpentsatua izan da, balore eta jakintza indigenak mahaigaineratuz eta kontuan hartuz (Rico Montoya, 2018, 147. orr.). Eskola-zikloa bukatzearekin batera, ikasleen gurasoak ekimen batera gonbidatuak izaten dira eta guztien artean alaba-semeen ikaspenak ebaluatzen dituzte, promotorearen errendimendua ikuskatzeaz batera (Páez Torres, 2011, 84. orr.).

Eskolara joatearen *derrigortasuna*<sup>29</sup> ezabatu ez bada ere, hezkuntza zapatistak eskola-denbora bere egin du, bizitza sozialaren erritmoei egokitua. Ziklo-klimatikoak eta nekazaritza-zikloak errespetatzen dira, hauek suposatzen duten lana kontuan harturik. Gainera, komunitate bakoitzak eskola egutegi propioa zehaztu dezake, lekuan-lekuko bereizitasunei leku emanez. Eskola ofizialean ez bezala, hezkuntzaren gaineko kudeaketa autonomoak aukerak zabaltzen ditu eskola-denboraren bereganatze sozialerako (Baronnet, 2009, 218. orr.).

Hezkuntza zapatistaren *xedeari* erreparatuz gero, konturatuko gara helburu dekolonialak partekatzen dituela hein handi batean. Autonomiaren eta hezkuntzaren arteko lotura argia dela deritzote. Hori dela medio, irakasteko modu berriak ezarri behar dira, ezagutzak berrerratzearekin batera, nolanahi ere, komunitateetatik abiatuta eman beharreko prozesua izanik (Lara Figuerola eta Rojas García, 2018, 101. orr.), hots, bizimodu komunitariorik urrun bizi direnen eta kanpotik datozen hezkuntza-politiken inposaketan aurrean, eskolaren esparru lokalaren burujabetza bilatzea hain zuzen (Baronnet, 2011, 39. orr.).

Orden instituzionalarekin apurtzea helburu nagusia izanik, eskolaren baitako prozesuak jomuga emantzipatzaileetan berreraiki ahal izatea eragin du, hezkuntza

<sup>28</sup> “Las competencias surgidas de la industria que en las escuelas modelan el perfil egreso para la producción toyotista. Por cierto, competencias decididas desde Europa a través del proyecto Tunning, distantes de los saberes y contenidos decididos desde la comunidad congruentes con su comprensión de la realidad.” (Silva Montes, 2019, 115. orr.).

<sup>29</sup> Analista dekolonialek ez dute derrigortasunaz hitz egiten, ziurrenik ez dutelako kritikatu beharreko elementutzat hartzen (ikuspegi libertarioak ez bezala). Hala ere, ezarri dudana ikerketa-kategorietako bat da eta horregatik paragrafo honi hitz hau erabiliz eman diot hasiera.

zapatista, bada, pairatzen zuten zapalkuntza eta kolonizaziotik askatzeko tresna gisa aurkezten da (Rico Montoya, 2018, 141. orr.). Horrela, denbora luzez baztertua, zokoratua eta zapaldua izan den eta ezagutzak eraikiak izan diren moduaren ondorioz, esplotazioa jasan behar izan duen jendartearen aitortpena bilatuz (Lara Figueroa eta Rojas García, 2018, 112. orr.).

Bukatzeko, hezkuntza zapatistaren analisi dekoloniala eginik, hurrengo *ondorioztatu* daiteke, onena dela esan ezin bada ere, alternatiba bideragarria dela zeren eta gizartea zuzentzeko forma eguneratuetatik eratortzen diren marko hegemonikoak gainditzea lortzen baitu (Lara Figueroa eta Rojas García, 2018, 109-112. orr.). Erresistentzia indigena zapatista norabide dekolonial batean zimendatzen da, kolonialitatea egikaritzen duten pentsamenduaren kategorietatik askatuz islatzen dena hezkuntzan. Hau da, mundu berri baten bide-orri erreala marrazten du, erresistentzia transformatzaile-kolektiboaren bitartez eta esperientzia edo jakintza unibertsalak sortzeko asmo barik (Sandoval Forero, 2016, 32-33. orr.).

Horretaz gain, eskolaren gestio politiko, administratibo eta pedagogikoen deskolonizaziorako apustua egiten dute honen gestio autonomoaren bidez eta horri esker, komunitatearentzako irisgarriagoa, onargarriagoa eta moldagarriagoa bilakatzen da eskola (Baronnet, 2011, 43. orr.).

Azkenik, hezkuntza zapatista prozesu politiko eta pedagogiko kolektiboa da, zeinean ikaspen-irakaspenak zalantzan jarriak, hausnartuak eta birjabetuak diren, erreminta dekolonialtzat erabiliak, jatorrizko herrien askapenerako proiektuen baitan antolatutako subjektu historiko eta politikoak eratuz (Rico Montoya, 2018, 136. orr.).

#### **4.2. Analisia pedagogia libertariorik**

Korrante libertarioa berriz eskola kritikoaren eta eskolaren kritikaren arteko dialektikan ardaizen du eztabaida. Zapatistek berek esanda, beraiena ezin da mugimendu anarkistatzat jo: “es claro que no somos anarquistas” (Participación de la Comisión Sexta del EZLN, 2015, 194. orr.), hala ere pentsamendu honen eragina ukaezina da, batik bat Ricardo Flores Magón pentsalari libertario mexikarra itzal handikoa izan baita EZLNren filosofia eta praktikaren eraikuntzan (Cuevas Noa, 2003, 77. orr.). 1994ko altxamenduaz geroztik, ez dira gutxi izan anarkismoa abiapuntutzat izanik zapatismoaren ibilbideari eginiko kritikak, onak (zapatismoaren eta

anarkismoaren oinarrien arteko antzekotasunak<sup>30</sup> edo klase-borrokaren desagertzea kontrabotere eta autonomiaren bitartez<sup>31</sup>) zein txarrak (haren jatorri marxista-leninistak eragindako autoritarismo militarra<sup>32</sup> zein azken urteetan indartu den norabide elektoralista<sup>33</sup>).

Hala eta guztiz ere, inork gutxi egin du Chiapaseko lurralde matxinoetako hezkuntzaren inguruko azterketa postulatu libertarioetatik. Analista hauen artean Pedro García Olivo daukagu, zeinak pedagogo dekolonialek ez bezala, hezkuntza autonomia tresna askatzailatzat ulertu beharrean, proiektu zapatistaren penitentziazat identifikatzen duen (2009, 123. orr.). Bere esanetan, autonomia zapatistak munstro bat hartu du, eskola hain justu ere. Praktika libratzaile gisa aurkezten den arren, ukaezina da eskola zapatistek paper doktrinatzaila betetzen dutela (García Olivo, 2009, 125. orr.).

García Olivoren ikuskera, Illichek (1973) adierazitakoarekin laburbildu daiteke: “Poco importa que en el programa explícito se enfoque para enseñar fascismo o comunismo, liberalismo o socialismo, lectura o iniciación sexual, historia o retórica, pues el programa latente ‘enseña’ lo mismo en todas partes” (18. orr.). Hau da, edozein eskolatik (hartzen duen forma delakoa-delarik) banaezina den pedagogia inplizituari<sup>34</sup> egin behar zaio kritika eta gure ikergaia kontuan hartuta, honek duen eragina ume indigenen portaera eta sentsibiltatearengan (García Olivo, 2009, 129. orr.). Bere hitzetan: “De nada sirve, pues el ‘programa latente’ de la Escuela, embellecido por la retórica libertaria, *enseña lo mismo en todas partes...*” (2009, 132. orr.).

Nahiz eta *curriculumaren* osaketak aldaketak izan ditzakeen (lekuan-lekuko baldintzei egokitu, testuinguruaren eskariei moldatu, erregioz-erregio nabarmen aldatu, denborarekin aldaerak jasan, etab.) ikasgaien multzoan eta promotoreen helburu espresuki doktrinatzailuetan, gaitegi zapatistaren hegemonia ukatzea egiari muzin egitea izango litzateke. Irakasgai-zerrenda zurrunegia prestatzen dute, estatuaren eskolarena ordeztzea baino, berriro ere kutsu dogmatikoa hartzen duena. Ageriko kontraesana

<sup>30</sup> Ikus: Anarquista Anónimo. (2016). *Una mirada anarquista a la autonomía zapatista*.

<sup>31</sup> Ikus: Holloway, J. eta Peláez, E. (1998). *Zapatista!: reinventing revolution in Mexico*. Londres: Pluto Press.

<sup>32</sup> Ikus: Reeve, C., Sylvie, D. eta Geoffroy, M. (2017). *Detrás de la máscara: más allá de los pasamontañas del sureste mexicano*. Mexiko Hiria: Ilícito.

<sup>33</sup> Ikus: Algunos anarquistas por la Anarquía. (2017). *Comunicado anarquista para los que apoyan al Congreso Nacional Indígena*.

<sup>34</sup> Eskolaren berariazko izaera eta genealogia. Ikus: García Olivo, P. (2019). *¿Antipedagogía para universidades?*

jendarte kritikoa, moralki zein ideologikoki burujabea eta autonomoa osatzearen helburuarekin alderatuta (García Olivo, 2009, 126. orr.).

Gaitegi berriaren erabileraren ondorioz, ume indigenari ahoa estaltzen zaion unetik bere subjektibotasuna bortxatua izaten da. Aitzitik, giltzapetuaren izaera indartzen du, askotan interesatzen ez zaiona entzutera, esan nahiko ez lukeena esatera edota axola ez zaizkion gauzen inguruan hitz egitera behartua baita. Gaitegi zurrinak aurretiaz politikoki hautatutako objektuen gaineko elkarrizketa posibleen eta ahozko hartu-emanen bortxazko bideratzea dakar beregain (García Olivo, 2009, 135. orr.).

Norabide doktrinatzailerik ezin zaio zuzendu daitezkeen hanka-sartze pertsonal edo kolektiboetara egotzi, eskolaren egitura berari eta logikari baizik, honek noranzko hau nahitaez ezartzen baitu. Hots, *promotoreak* ez du doktrinatzeko metodologia didaktikoren baitako bere izaeraren bereizitasun, arreta eza edo prebentzio faltagatik, ezta neutraltasunari huts egin eta subjektibismoan erortzeagatik, doktrinatzeko honen arrazoi bakarra, eskolan lan egitearena da. Izan ere eskola, autonomia moral eta intelektualaren etsaia, sentsibiltate kritikoarekiko arrotza eta pentsamendu zein borondate librearen bahitzailea da naturaz, eta hezitzailea honetarako tresna baino ez da (García Olivo, 2009, 127-128. orr.).

Gainera, hezkuntza berri honek ikaslearen esku utziko du bere dominazioaren ataza. Honela, hezitzailearen eskola-jardun oldarkorra ikusgaitz bihurtu eta instituzioaren logika definitzen duten menderakuntzarako prozedurak ezkutatu dira. Ikasleari, bada, irakasle bihotza esleitzen zaio eta bere buruari eskola ematen dio egunero. Hezkuntza zapatistak darabilen pedagogia hau “reformismo pedagógico” bezala definitzen du García Olivok, pedagogia modernoaren tradizio aurrerakoian kokatzen dena eta korrante kritikoaren deliberamenduak barnebiltzen dituen (2009, 129-132. orr.).

Erreformismo honen ezaugarrietako bat *azalpen-tekniken* modernizazioa eta klaseen dinamikaren moldaketa da. Didaktikaren abangoardiari esker, hezkuntza jasangarriagoa egiten da eta horrela eskolak bere betekizun sekularrak (ezberdintasuna erreproduzitu, ideologizatu, izaera lotu) bete ditzake ikasleen oniritziarekin, biktimen esker onarekin finean. Horrela adierazten ez bada ere, irakasleriak eskumen ukagaitzak ditu, ikasleriaren protagonismoa, metodologia parte-hartzailez edo didaktika zabalez maskaratzen duena. Dena dela, honen guztiaren erroan inposaketa paternalistak, dekretu erantzunezinak, kontrolerako mekanismo sotilak eta demokrazia praktikokoaren iruzurrak

baino ez daude (García Olivo, 2009, 137-138. orr.). Vogt eta Mendelek zioten bezala, betiko lan zikoitzerako erreminta berriak dira hauek soilik, operazio zital berdinerako perfektionatutako lanabesa besterik ez (1977, 172-173. orr.).

Bestalde, hezkuntza instituzioan *ikasleen* parte-hartzea eta asanblearismoaren sustapenak autoritarioa izaten jarraitzen du. Azken finean, irakaslea da asanblearismoaren dinamika ezartzen eta inposatzen duena, keinu autoritario bat izateari uzten ez diona eta hezkuntza-balio eskasekoa dena, irakasleak autoritate osoa bere esku baitu oraindik ere. Jazarpen hau ezkututzen saiatzeagatik ere, ikasleen askatasuna berak sorturiko molde batzuei doitua da. Filosofia zapatistaren “mandar obedeciendo” kontraesana bihurtzen da hezkuntzaren esparruan, promotoreak, egotzi zaion funtzioagatik eta eskolaren logikari men egiteagatik, agindu baino ez duelako egiten (García Olivo, 2009, 140-142. orr.).

Horretaz gain, *azterketa* modelo klasikoen bazterketak (horren lazgarriak ez diren prozedurengatik ordezkaturiko direnak) eta froga moten zein ebaluazio-sistemen ikasleen erabaki-ahalmenak ez du bere helburua erdiesten. Normalean, gaitasunak (kritikarako ariketa, kontzeptuen asimilazioa, analisirako dohaina, etab.) kalifikatzen dituzte eta ez eduki batzuen oroimenezko errepikapena; nolana ere, azterketa (edo proba), berrizendatua eta birmoldatua izan arren, berean jarraitzen du. Beraz, kalifikazioa ez da desagertzen eta pedagogia inplizitu zein esplizituaren bizkarrezurra izaten jarraitzen du, ebaluazioaren oinarri materiala leuntzen dute, baina hau suntsitu gabe finean. Honen adibide garbia da “Ojo de Agua” eskola zapatistan existitzen diren A, B eta C mailak eta promotoreak ikasleak maila batetik bestera igaroko diren aukeratzeko duen eskumena, azterketarik egiten ez badituzte ere (García Olivo, 2009, 138-140. orr.).

Azkenik, irakaskuntzaren *derrigortasuna* eta asistentziaren kontrola izango litzateke hezkuntza zapatistak helburu duen askatasunerako eginezintasunaren beste gakoetako bat. Eskola-egutegia bai -ordutegia izate hutsa eta klaseetara joateko nahitaezkotasuna “Mal Gobiernoak”<sup>35</sup> kudeatutako hezkuntzak inposatzen duen klausura berdina da (García Olivo, 2009, 134. orr.).

Hezkuntza zapatistan, formazio ideologikoan kontzientzia hartzea *xedea* izanik eta honen lorpena saritua izango bada, prozedura bortitzak baliatu beharko dituzte, edozein etika emantzipatzailearen ikuspuntutik gaitzesgarria dena eta gainera, urruntze nahiz

<sup>35</sup> Zapatistek horrela deitzen diote Mexikoko gobernuari.



mesfidantza sustatuko da ikasle kritiko edo jakinguratsuenengan. Ikasleen moralaren autonomia eta norberaren printzipioen askatasuna onartuko balute oster, helburu duten afiliazioaren bermea zein errekrutapena baztertuko lukete eta hegemonia zapatista bera kolokan jarriko lukeen sinpatia-politiko anitzen sorrera kezkarria izango litzateke ziurrenik (García Olivo, 2009, 128-129. orr.).

Kritika zorrotz hau eta gero, García Olivok eskolak autonomia indigenaren bukaera suposatzen duela *ondorioztatzen* du, askatasunerako itxaropenak deuseztatzearekin batera. Jomuga hori izan ez arren, promotorea bezalako figura autoritario eta pribilegiatua izendatzeak idiosinkrasia indigenaren funts demokratikoa erasotzen du (2009, 142-143. orr.). Eskolaren forma bereganatu izanak aldaketarako edozein aukera ezabatu du, bere esanetan: “la Escuela, de cualquier forma de Escuela, sirve para eso: para aplastar rebeliones y borrar alteridades” (2009, 143. orr.). Azken batean eskola zapatista mendebaldeko eskolaren modeloari jarraiki egituratzen baita (2009, 145. orr.).

Eskolaren kontzeptuak bere baitan dakarren aristokrazia kulturalaren jakinduriak eta ezagutza bertikalak zapatistek darabilten antolaketa politiko eta ekonomiko libertarioaren ideia ordeztzen du, autonomiaren izaeratik aldendu eta menderatze politikoari nahiz esplotazio sozialari arnasa emanez. Teknika askatzailea beharko lukeena ghetto-matxinoa bilakatzen da eta aparatu ideologiko<sup>36</sup> zapatista gisa funtzionatzen du soilik. Hots, eskola zapatista ez da hezkuntza modu baten edo bestearen arteko hautazko aukera bezala aurkeztuko, autonomiaren biziraupenerako exigentzia bezala baizik (García Olivo, 2009, 147-150. orr.).

Amaitzeko, García Olivok aurreikusten du Mal Gobiernoa zapatismoak bere kondena sinatu duenaren jabe dela eta horren ondorioz ari dela influentzia zapatistarekin kontaktuan dauden lurraldeetan gastu soziala areagotzen edo azpiegiturak hobetzen, jendarte hau altxamendurako tentaldiaz urruntzeko asmoz. Familia erreboltariei beldurrik ez badie, are gutxiago haien eskola “bihurriei”, etorkizun baten onartu eta legeztatu ahalko lituzkeenak, tolerantzia, baketasun edo pluralismo keinu gisa (García Olivo, 2009, 153. orr.).

---

<sup>36</sup> Ikus: Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

## 5. ONDORIOAK

Ikerketan zehar ateratako ondorioen zerrenda egiteko, lanaren aurreneko atalean zehaztutako helburu orokorrera atzera egin behar dugu, hots, “Hezkuntza oinarri eta praktika zapatistak eskola eredu kapitalistaren erreprodukzio ereduai alternatiba askatzailea aurkezten ote dion ikertzea, mugimenduaren testuinguraketa eginez, bere oinarri pedagogikoak ezagutuz eta ikuspegi analitiko dekolonialetik eta libertariotik aztertuz.”

Formulazio honi erreparatuz gero eta honen inguruan plazaratu ditudan analisiak kontuan hartuz, konturatuko gara iritzi kontrajarriak ager daitezkeela askatasunaren ortzi-mugarako zapatistek hezkuntza bidez marraztu duten lerroan. Nire kasuan ere aurkakotasun hau ekidinezina da, hurrengo lerroetan zehaztuko dudana bezala.

Alde batetik, pedagogia dekoloniala dugu, zeinak hezkuntza zapatista jatorrizko komunitateen tresna askatzaile hobezintzat ulertzen duen, zeren eta estatu kapitalistak ezarritako kateak apurtzen baititu eta bizi-eredu berri bat autonomiaz garatzeko aukera eman baitie. Honekin oso bat nator, beraiena ez zen bizimoduan kateaturik bizi izan baitira mendeetan zehar, eta honi aurre egiteko dema egin baitute. Dena den, identifikatu ditudan elementu askorekin ondorioztatu ahal izan dut berreraikitze prozesua ez dela erabatekoa izan, hezkuntzaren bidez kapitalaren erpeetatik ihes egitea xedetzat baldin bazuten zapatistek. Horren ondorioz, korrante dekoloniala idealistegia eta erromantikoegia dela nabarmenduko nuke, jarraian erakutsiko dudana bezala.

Baieztapen honetara heltzeko, ikuspegi libertarioaren zenbait kritika neure egiten ditut. Tamalez, oraindik ere subjektibitate kapitalistaren elementu batzuk identifika daitezke komunitateengan: jabetza pribatuaren erabateko ukazio ez gauzatzea (lan komunalaren bidez gauzatu arren, familiek lur-sail propioak mantentzen dituzte oraindik ere) edo eskolaren logika bereganatu izana (bestelako aldaera eman badiote ere, eskolak izaten jarraitzen dute) kasu. Jarritako bi adibide hauek benetan baliogarriak dira nire hausnarketa ulertzeko, izan ere, historiari<sup>37</sup> erreparatuta konturatuko gara jabetza pribatuaren eta hezkuntzaren sorrera elkarri lotuak daudela.

---

<sup>37</sup> Komunitate primitiboetan metaketa gaitasunak tribuko kide batzuen lan eginbehar-eza ekarri zuen, baita jabetza pribatuaren lehen zantzuak eta ondorengo sorrera ere, honek metaketa kudeatzeko “liberatu” hauen intelektualizazio prozesu bereizia suposatuz eta jakinduria gutxi batzuen esku utziz soilik. Ezagutza-maila desorekak ezjakinengan subjektibizazioa eraikitzeke balioko zien intelektualei, erlijioaz,

Nire aburuz, mundu berria eraiki ahal izateko, mundu berri hori bizi beharra dago. Ez nuke ulertarazi nahiko prozesu zapatista askatzailatzat hartzen ez dudarik, alabaina, uste dut haustura ez dela erabatekoa izan. Klaserik gabeko gizartean (gizarte askea) bizi ahal izateko, beharrezkoa da burgesiaren antolaketa formak suntsitzea, estatutik hasita, hezkuntza instituziora helduz; zapatistek egin ez dutena. Umeek bizitzen ikasteko beharrezkotzat ulertzen dute ordezkari bidez (promotoreak) errealitatearen inguruko informazioa jasotzea, errealitatean bertan bizi eta eragin beharrean, inongo ordezkartza formalik gabe, eskolaren desagertzea suposatuko lukeena.

Horrexegatik, bi pedagogia hauen arteko sintesia proposatuko nuke hezkuntza askatzailea erdiesteko bidetzat. Analisi dekoloniala ikuspegi taktikotzat baliatu beharko litzatekeela uste dut, hau da, jatorrizko kultura berreskuratzeko behin-behineko prozesu gisa, mundu berria eraikitzeke lehen pausua izanik. Jarraian, helburu hau lortuta, eskolaren desagertpeneko urratsak beharrezkoak lirateke, korronte libertarioak proposatzen duen bezalaxe, zentzu estrategikoan kokatuz hain zuzen.

EZLNak erabateko askatasuna lortzean armada desagerraraztea proposatzen du, haren beharra bitarteko huts bezala ulertuz. Eskola zapatista antzeko parametroetan kokatzea beharrezkoa dela deritzot, zapaltzen dituen munstroak guztiz askatu ahal izateko.

Bukatzeko, zapatistek eginiko lana eta urte hauetan zehar lortu dutena goraiatzeko dagokit. Proiektu askatzailea erdiesten asmatu duten guztiz argi ez badut ere, saiakera hutsak begirunea merezi du. Kapitalismoak bizitzaren alor guztiak zeharkatzen dituen mundu honetan, horrekin errotik bukatzeko eginiko apustua miresgarria da, are gehiago mendeetan zehar indigenek bizi izan duten bazterkeria eta zapalkuntza krudelari (berean jarraitzen duena) ahotsa eta autodefentsarako gaitasuna emanagatik. Labur esanda, bidegabekerien aurrean altxatzea zilegi eta beharrezkoa dela deritzot eta zapatistek nahiko dela oihukatu dute lau haizeetara, beraien etorkizuna zein izango den erabakitzeke abagunea zabaltzearekin batera.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- Albarran, D. (2008). Los usos de la memoria y de la historia del Zapatismo en un conflicto actual: origen y surgimiento del EZLN 1994. *Nuevo mundo mundos nuevos*. 2019ko urriaren 26an berreskuratua <https://journals.openedition.org/nuevomundo/30312-tik>.
- Algunos anarquistas por la Anarquía. (2017). *Comunicado anarquista para los que apoyan al Congreso Nacional Indígena*. 2020ko urtarrilaren 17an berreskuratua <https://www.portaloaca.com/opinion/13361-comunicado-anarquista-para-los-que-apoyan-al-congreso-nacional-indigena.html-tik>.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión. Berreskuratua <http://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/10/Althusser-L.-Ideolog%C3%ADa-y-aparatos-ideol%C3%B3gicos-de-estado.-Freud-y-Lacan-1970-ed.-Nueva-Visi%C3%B3n-1974.pdf-tik>.
- Amador, Z. (2012). *Ocupar, resistir, aprender a organizarse: Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, zona da mata, nordeste de Brasil*. (Antropologia Sozialeko doktoretza tesia). Universidad Autónoma Metropolitana, Itzabalapa, Mexiko.
- Anarquista Anónimo. (2016). *Una mirada anarquista a la autonomía zapatista*. 2020ko urtarrilaren 17an berreskuratua <https://anarquismoenpdf1.wordpress.com/2016/07/29/una-mirada-anarquista-a-la-autonomia-zapatista-anarquista-anonimo-uno-de-esos-de-la-bandera-negra-con-la-a-circundada/-tik>.
- Araínza Díaz A. eta Lara Delgado J. (2016). La educación autónoma zapatista. Una apuesta pedagógica desde las epistemologías del Sur. *Viento Sur*, 147, 85-91. orr. Berreskuratua [https://vientosur.info/IMG/pdf/vs147\\_a\\_araiza\\_y\\_j\\_lara\\_la\\_educacion\\_autonom\\_a\\_zapatista\\_una\\_apuesta\\_pedagogica\\_desde\\_las\\_epistemologias\\_del\\_sur.pdf-tik](https://vientosur.info/IMG/pdf/vs147_a_araiza_y_j_lara_la_educacion_autonom_a_zapatista_una_apuesta_pedagogica_desde_las_epistemologias_del_sur.pdf-tik).

- Arévalo Zavaleta, F. Ledesma Ríos, G. P. Pérez Pechá M. E. eta José García, S. (2016) La propuesta educativa en las comunidades zapatistas: autonomía y rebeldía. *Desjidades*, 13, 9-19. orr.
- Auger, F. (2013). *El movimiento zapatista: ¿hacia una verdadera ciudadanía intercultural?* (TINKUY, 20). Montreal, Kanada: Université de Montréal, Section d'Études hispaniques. Berreskuratua <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736610>-tik.
- Ávila Rojas, O. (2017). La experiencia zapatista. Análisis sobre sus prácticas democráticas. *Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS*, 42, 195-211. orr. Berreskuratua <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v31n42/1688-4981-rcs-31-42-195.pdf>-tik.
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. (Gizarte-zientzietako doktoretza tesia) El Colegio de México, Mexiko Hiria, Mexiko. Berreskuratua [https://ces.colmex.mx/pdfs/tesis/tesis\\_baronnet.pdf](https://ces.colmex.mx/pdfs/tesis/tesis_baronnet.pdf)-tik.
- Baronnet, B. (2010). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedade e Cultura*, 2, 247-258. orr. Berreskuratua <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70316920010>-tik.
- Baronnet, B. (2011). La apuesta de las escuelas zapatista de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas. *Decisio*, 30, 39-43. orr. Berreskuratua <http://kaired.org.co/wp-content/uploads/2017/06/ESCUELAS-ZAPATISTAS-DESCOLONIZAR-EDUCACION BARONET.pdf>-tik.
- Baronnet, B.(2015). La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano. *Educação & Realidade*, 3, 705-723. orr. Berreskuratua [https://www.researchgate.net/publication/277926990\\_La\\_Educacion\\_Zapatista\\_como\\_Base\\_de\\_la\\_Autonomia\\_en\\_el\\_Sureste\\_Mexicano](https://www.researchgate.net/publication/277926990_La_Educacion_Zapatista_como_Base_de_la_Autonomia_en_el_Sureste_Mexicano)-tik.
- Cedillo-Cedillo, A. (2012). Análisis de la fundación del EZLN en Chiapas desde la perspectiva de la acción colectiva insurgente. *Liminar*, 2, 15-34. orr. Berreskuratua <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v10n2/v10n2a2.pdf>-tik.
- Cuevas Noa, F. J. (2003). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo

- Lorenzo. Cuadernos libertarios 11. Berreskuratua  
[https://anarkobiblioteca3.files.wordpress.com/2016/08/anarquismo\\_y\\_educacion\\_b3n\\_-\\_francisco\\_josc3a9\\_cuevas\\_noa.pdf](https://anarkobiblioteca3.files.wordpress.com/2016/08/anarquismo_y_educacion_b3n_-_francisco_josc3a9_cuevas_noa.pdf)-tik.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (1993) *Primera Declaración de la Selva Lacandona*. 2019ko abenduaren 27an berreskuratua  
<https://radiozapatista.org/?p=20280>-tik.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (2005) *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*. 2020ko urtarrilaren 3an berreskuratua  
<https://radiozapatista.org/?p=20276>-tik.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA. Berreskuratua [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf\\_460.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf)-tik.
- Fernando, R. (2017). *Revolución Mexicana, la historia que marcó a nuestro país. México desconocido*. 2019ko urriaren 19an berreskuratua  
<https://www.mexicodesconocido.com.mx/revolucion-mexicana.html>-tik.
- García Olivo, P. (2009). *La bala y la escuela (Holocausto indígena). Modos en que la educación oficial complementa el trabajo represivo de las fuerzas policiaco-militares en los pueblos indios de México*. Barcelona: Virus Editorial. Berreskuratua <https://pedrogarciaolivo.files.wordpress.com/2014/02/la-bala-y-la-escuela-holocausto-indc3adgena.pdf>-tik.
- García Olivo, P. (2019). *¿Antipedagogía para universidades?*. 2020ko urtarrilaren 16an berreskuratua  
<https://pedrogarciaolivo.wordpress.com/2019/07/02/antipedagogia-para-universidades/>-tik.
- Garciadiego J. eta Kuntz S. (2010). *La revolución Mexicana*. E. García, E. Nalda, P. Gonzalbo, B. Martínez, B. Hausberger, O. Mazín, D. Tanck de Estrada, C. Marichal, A. Avila, L. Jáuregui, J. A. Ortega, J. Vázquez, A. Lira, A. Staplés, E. Guerra, L. Aboites, E. Loyo, S. Loaeza, A. Kuri, R. Mello, G. Márquez eta L. Meyer. *Historia general de México ilustrada: Volumen II* (260-331 orr.). Mexiko: El colegio de México. Berreskuratua

[https://www.jstor.org/stable/j.ctv47wf77.7?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents-tik](https://www.jstor.org/stable/j.ctv47wf77.7?seq=1#metadata_info_tab_contents-tik).

Harvey, N. (1990). *The New Agrarian Movement in Mexico 1979-1990* (ISA Research Papers, 23). Londres, Ingalaterra: University of London, Institute of Latin American Studies. Berreskuratua [https://sas-space.sas.ac.uk/3376/1/B05\\_-The\\_New\\_Agrarian\\_Movement\\_in\\_Mexico\\_1979-1990.pdf-tik](https://sas-space.sas.ac.uk/3376/1/B05_-The_New_Agrarian_Movement_in_Mexico_1979-1990.pdf-tik).

Hernández Millán, A. (2007). Orígenes y antecedentes del EZLN. *Espacios Públicos*, 10, 264-283. orr. Berreskuratua <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67601915-tik>.

Holloway, J. eta Peláez, E. (1998). *Zapatista!: reinventing revolution in Mexico*. Londres: Pluto Press.

Illich, I. (1973). El capitalismo del saber. G. F. J. Cirigliano eta H. L. Forcade-en, *Juicio a la escuela* (13-31. orr.). Buenos Aires: Editorial Humanitas.

Lara Figueroa, A. eta Rojas García, A. (2018). Decolonización y educación indígena autónoma zapatista. *Revista CoPaLa*, 6, 99-114. orr. Berreskuratua <https://app.box.com/s/k5toc59dd02j23ono212i2h4xdgr7tis-tik>.

Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. Mexiko Hiria: Miguel Angel Porrúa. Berreskuratua [https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_200\\_Obras/Filosophos\\_Mexico/Filosofar\\_clave\\_tojolabal-Carlos\\_Lenkersdorf.pdf-tik](https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosophos_Mexico/Filosofar_clave_tojolabal-Carlos_Lenkersdorf.pdf-tik).

Marzucchi, A. (2005). *Había una vez una noche... Cuentos, leyendas, historias desde las montañas de Chiapas*. Oventik: Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista. Berreskuratua [https://www.serazln-altos.org/habia\\_una\\_vez\\_una\\_noche\\_cast\\_tsotsil.pdf-tik](https://www.serazln-altos.org/habia_una_vez_una_noche_cast_tsotsil.pdf-tik).

Matínez Espinoza, M. I. (2006). Las juntas de buen gobierno y los caracoles del movimiento zapatista: fundamentos analíticos para entender el fenómeno. *Revista Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 1, 215-233. orr.

Mendel, G. eta Vogt, C. (1977). *El manifiesto de la educación*. Madril: Siglo veintiuno de España editores.

- Miralles, S. (2004). Formación del EZLN. *Pegada*, 5, 31-42. orr. Berreskuratua <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/1282/1278-tik>.
- Muñoz Ramírez, G. (2004). Los caracoles: reconstruyendo la nación. *Rebeldía*, 23, 3-24. orr. Berreskuratua <https://docplayer.es/47164741-Los-caracoles-reconstruyendo-la-nacion.html-tik>.
- Núñez Patiño, K. (2011). De la casa a la escuela zapatista. Práctixa de aprendizaje en la región ch'ol. B. Baronnet, M. Mora Bayo eta R. Stahler-Sholk-en, *Luchas "muy otras"*. *Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (267-295. orr.). Mexiko: Universidad Autónoma Metropolitana. Berreskuratua <https://zapatismoyautonomia.files.wordpress.com/2013/12/luchas-muy-otras-2011.pdf-tik>.
- Núñez Patiño, K. (2013). Conocimiento, conciencia y práctica: Aprendizajes en la educación autónoma zapatista. *Argumentos*, 73, 81-92. orr. Berreskuratua <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v26n73/v26n73a5.pdf-tik>.
- Olson J. (2018). *Gustavo Esteva and the Long Road to the Zapatistas*. 2020ko urtarrilaren 13an berreskuratua <https://pulitzercenter.org/reporting/gustavo-esteva-and-long-road-zapatistas-tik>.
- Páez Torres, S. E. (2011). *La educación autónoma zapatista y la praxis de una pedagogía intercultural. Caminos hacia la humanización*. (Pedagogiako tesia) Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Mexiko. Berreskuratua [http://132.248.9.195/ptd2012/marzo/0678490/0678490\\_A1.pdf-tik](http://132.248.9.195/ptd2012/marzo/0678490/0678490_A1.pdf-tik).
- Participación de la Comisión Sexta del EZLN. (2015). *El Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capilaista I*. 2020ko urtarrilaren 21ean berreskuratua <http://geopolitica.iiiec.unam.mx/sites/default/files/2018-11/Hidra-EZLN.pdf-tik>.
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Madril: Ediciones Akal. Berreskuratua <file:///C:/Users/karlo/Downloads/educacion-y-lucha-de-clases.pdf-tik>.
- Reeve, C., Sylvie, D. eta Geoffroy, M. (2017). *Detrás de la máscara: más allá de los pasamontañas del sureste mexicano*. Mexiko Hiria: Ilícito.
- Reynoso-Jaime, J. eta Nava Gomez, G. (2016). Certidumbre y sorpresa en la historia: la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el contexto



- mexicano de modernización neoliberal. *Procesos Históricos*, 30, 21-37. orr. Berreskuratua <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20047079003>-tik.
- Rico Montoya, N. A. (2018). *Infancia y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*. (Doktoretza tesia). Universidad Veracruzana, Veracruz, Mexiko. Berreskuratua [https://www.uv.mx/pdie/files/2018/03/Tesis\\_Norma-Angelica-Rico-Montoya.pdf](https://www.uv.mx/pdie/files/2018/03/Tesis_Norma-Angelica-Rico-Montoya.pdf)-tik.
- Sandoval Forero, E. (2016). Educación indígena Zapatista para la paz y la no-violencia. *Espacio abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 25, 23-36. orr. Berreskuratua <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5410606.pdf>-tik.
- Santana, A. (2007). La revolución Mexicana y su repercusión en América Latina. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, 44, 103-127 orr. Berreskuratua <https://www.redalyc.org/pdf/640/64004406.pdf>-tik.
- Secretaría de Gobernación, Gobierno de México. (2018). *Revolución Mexicana, el gran movimiento social del Siglo XX*. 2019ko urriaren 22an berreskuratua <https://www.gob.mx/segob/es/articulos/revolucion-mexicana-el-gran-movimiento-social-del-siglo-xx?idiom=es>-tik.
- Silva Montes, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad. Revista de educación*, 1, 109-121. orr. Berreskuratua <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2019.09/3022>-tik.
- Soriano González, M. L. (2013). Organización y filosofía política de la revolución zapatista de Chiapas. *Universitas. Revista de filosofía, derecho y política*, 18, 119-148. orr.
- Subcomandante Insurgente, M. (2003a) *Chiapas: la treceava estela. Quinta parte: una historia*. 2020ko urtarrilaren 3an berreskuratua <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2003/07/21/chiapas-la-treceava-estela-quinta-parte-una-historia/>-tik.
- Subcomandante Insurgente, M. (2003b) *Chiapas: la treceava estela. Segunda parte: una muerte*. 2020ko urtarrilaren 3an berreskuratua

<https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2003/07/21/chiapas-la-treceava-estela-segunda-parte-una-muerte/-tik>.

Subcomandante Insurgente, M. (2013). Entrevista sobre los orígenes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. *Contra historias. La otra mirada de Clío*, 20, 55-58. orr. Berreskuratua <https://biblat.unam.mx/hevila/ContrahistoriasLaotramiradadeClio/2013/no20/5.pdf-tik>.

Subcomandante Insurgente, M. (2019). *Comunicado del Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Y rompimos el cerco*. 2020ko urtarrilaren 13an berreskuratua <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2019/08/17/comunicado-del-ccri-cg-del-ezln-y-rompimos-el-cerco-subcomandante-insurgente-moises/-tik>.

Subcomandante Insurgente, M. eta Le Bot, Y. (1997). *El sueño zapatista*. Bartzelona: Anagrama.

Subcomandante Insurgente, M. eta Teniente Coronel Insurgente, M. (2011). Cómo se hacen los trabajos. *Rebeldía*, 76, 3-16. orr.

Torres Rojas, I. (2012). La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades autónomas zapatistas. *Revista Divergnecia*, 2, 135-160. orr. Berreskuratua <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4245737.pdf-tik>.

Van der Haar, G. (2005). *El movimiento zapatista de Chiapas: dimensiones de su lucha*. Amsterdam: LabourAgain Publications.

Villoro, L. (1999). *Estado Plural, pluralidad de culturas*. Mexiko Hiria: Paidós.

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo deconolinal: entretejiendo caminos*. Querétaro: En cortito que's pa' largo. Berreskuratua <https://cpalsocial.org/documentos/531.pdf-tik>.